

Ⅱ 自由研究 教育課程開発における教師集団の「同僚性」に関する事例研究--教師の価値・信念に着目して

著者	黒羽 正見
雑誌名	学校経営研究
巻	26
ページ	46-59
発行年	2001-04-01
その他のタイトル	II Articles A Case Study on Teachers' Collegiality in Curriculum Development : Focused on Teachers' Values / Beliefs
URL	http://hdl.handle.net/2241/00125688

II 自由研究

教育課程開発における教師集団の「同僚性」に関する事例研究 —教師の価値・信念に着目して—

兵庫教育大学大学院 黒 羽 正 見

1. 問題の所在と本稿の意図

今日、わが国の個別学校に伝統的に存在してきた（よい意味での）同僚関係が崩壊の危機にさらされている。佐藤学は長年に亘る現場教師との交流に基づき教師社会の危機的状況を次のように指摘している。すなわち、「同僚に対する不信と警戒心が醸成され、職員室では問題を抱えた生徒に対する愚痴と障りのない趣味的な談話が横行し、放課後は居酒屋や喫茶店や家庭で、管理職や同僚の悪口を語ってストレスを発散する日々が繰り返されている」⁽¹⁾と。このような佐藤の描写はすべての学校に当てはまるものではないが、日本の教師社会に伝統的に存在してきた職場の同僚関係が崩壊し、教師が相互に孤立している状態を如実に示している。

このような教育状況の下、わが国では学校改善や教育課程開発の研究において、最近とくに「同僚性」(collegiality)という概念が注目されてきている。この「同僚性」は本来、1980年代の欧米の学校改善論の展開過程で創出され、定着してきた概念である⁽²⁾。すなわち、リトル(Little, J.W.)が学校改善や教師発達で成功を収めている学校の教師集団の特質を描写するために採用し、教師相互の発達を志向した協働的な取り組みに価値をおく同僚間の関係性を意味している⁽³⁾。一方わが国の「同僚性」の概念は、授業実践を観察し批評し合う校内研修を通して構築されるとする佐藤の次のような一般的内容に止まっている。すなわち、「『同僚性』とは、相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的关系を意味しており、愚痴や趣味を社会的に交換し合う『おしゃべり仲間』とは区別される」⁽⁴⁾と。なるほど授業実践を通して、教育課程開発を推進しようとする意図は十分に首肯し得るが、その肝心の「同僚性」が教育課程開発の推進にどのように機能しているのかは明確にされていない。

そこで、わが国の「同僚性」に関する研究を検討してみた。しかしながら、管見の限りにおいては、教師集団の「同僚性」について詳細に論じた研究はほとんど見当たらなかった。そのような研究状況の下、教師集団の同僚関係に焦点を当てた数少ない先行研究としては、諏訪英弘⁽⁵⁾、油布佐和子⁽⁶⁾、今津孝次郎⁽⁷⁾の研究が注目できる。したがって、これら三つの先行研究を検討して、「同僚性」に関する研究の現状を確認し、本研究との異同を明らかにしたい。

まず諏訪英弘は、「同僚性」をめぐる一つの論議として、ハーグリーブス(Hargreaves, A.)の教師文化の形態論⁽⁸⁾を手がかりに、教師文化の観点から「同僚性」の特質を論述している。諏訪に

よれば、「同僚性」には教師自身が創出した「同僚性」と、基本的に外部から半ば強制的に導入された「企てられた同僚性」が存在し、区別が難しいと指摘している⁽⁹⁾。確かに「同僚性」もそれが教師集団に確立されるまでは、呼び水的効果を企図する過渡的形態としての「企てられた同僚性」としての性質を孕んでいるので、一見すると「同僚性」と「企てられた同僚性」は同一視されやすく、両者の判別が難しいと言える。例えば、研究指定校の改善が指定期間を終了すると、大方は継続的な改善に繋がらないなどの傾向がみられるのは、まさに「同僚性」の過渡的形態である「企てられた同僚性」とみることができる。それゆえ「同僚性」の内実を実証的に理解するためには、もっと学校文脈の中で教師の教育行為を生き生きと記述する必要があると考える。

次に油布佐和子は、千葉県の公立小・中学校教師 721 名を対象に教師の職場集団と教育意識の質問紙調査を実施し、有効回答数 388 名を得ている。そして日本の教師文化は「清新な試みを無効化する『同僚との調和』」の基底に改革に馴染みにくい教師集団の日本的特徴の「である」論理が存在するという見解を提示した⁽¹⁰⁾。学校現場の「共同歩調」が教師に自明視され、ネガティブな意味を形成するという油布の指摘は、学校改善の阻害要因としての「同僚性」を提示した点で評価できる。ただ油布の研究に代表される演繹型の分析では、研究対象の教師は平均値としての結果の中に一元化されてしまい、統計数値に基づく制度分析のみでは、結果として定量的な教師の把握はできても、教師の「同僚性」の動態的なプロセスは追究し得ない。それゆえ、「同僚性」を本質的に理解するためには、人の動きを具体的に捉えた上での組織構造や機能分析、つまり他者との関係性や価値の世界に注目したミクロレベルでの経験的多様性に基づいた分析が必要であると考ええる。

最後に今津孝次郎は、東海地方のある公立小学校へ約 4 年間に亘り、ほぼ月 1 回の割合で参与観察を行った。そして、学校の組織文化の視座から教師の同僚関係を明らかにしている。今津の研究で評価できる点は、一つの学校に着目し、組織文化の変化とそこでの教師集団の発達の様相を、その学校文脈に入り込んで、しかも歴史的スパンで全体的に描き出した点である。ただ、この事例研究は、今津自身が人的資源として学校改善に介入する「臨床的視点」(clinical perspective)に基づいているため、先の「企てられた同僚性」と区別して、どの程度「同僚性」の内実を捉えているかは疑問である。また学校の組織文化という枠組みは、生徒文化、学級文化、教師文化等の様々な下位文化を内包しており⁽¹¹⁾、本質的に「同僚性」を理解するという点ではやや不十分さを残すと言わざるを得ない。それゆえ、複雑な様相を呈する教師文化や生徒文化、学級文化等を内包した学校の組織文化の基底にある潜在的な教師の価値・信念の内実にまで踏み込んで学校事象を理解し得てこそ、「同僚性」の本質的理解が図れると考える。

そこで本稿では、教師の価値・信念に着目し、教育課程を開発している教師集団の「同僚性」の具体的様相を明らかにした上で、教育課程開発における示唆を得たいと考える。

2. 教育課程開発における「同僚性」に関する研究の視座

(1) 教育課程開発の意味

スキルベック (Skilbeck, M.) は、教育課程開発を「教育目標の再検討に始まり、教育内容の選択、教材、教授・学習の手続き、評価方法などの計画や構成を含む概念である」という見解を提示している⁽¹²⁾。彼の見解は、教育課程開発が教師の職能発達の中心的領域の活動であり、自律性を具えた教師の役割と捉えている。またアトキン (Atkin, J.M.) は、授業という複合的な実践に対する従来の「工学的接近」の限界を指摘した上で、当時としては新しい「羅生門的接近」の教育課程開発へのアプローチを提案している。この羅生門的接近では、授業の創造、即興性、教材と教師と児童との出会いなど、授業レベルの教育課程開発が中心であり、やはり教師の職能発達を重視している⁽¹³⁾。さらに成瀬正行も、教育課程開発観の違いはあれ、「工学的接近」より「羅生門的接近」に教師の専門的能力や創造性が強く期待できると指摘している。その上で国家レベルよりも学校に基礎を置く開発の方により大きな教師の役割期待が寄せられるため、教師の意識・態度の変革が重要であるとの見解を提示している⁽¹⁴⁾。そして、上述のような見解を総合的に集約した緒論として、安彦忠彦の指摘は示唆に富んでいる。安彦はかつて次のように述べ、個々の学校における教師個人が一つの教師集団として学校全体の教育課程を経営することが重要であるとの見解を提出した。つまり「教育課程に生命を与え、時にそれを診断評価して改善、再構成し、常に新たな生命を注ぎ込んでいくのは、ほかならぬ教師個人である」⁽¹⁵⁾と。この見解はまさしく各学校の教育課程を積極的に開発する教師自身の重要性を指摘している。

したがって、以上の認識に立つならば、教育課程開発は従来の教育課程の編成や構成という概念よりも、より広い意味を有する学校組織の一連の計画的な教育課程開発の行動であり、ある一定期間の行動で終わるのではなく、継続的・循環的に続けられることを意味している。すなわち、教育課程開発とは、編成・実施・評価・改善の循環サイクルを描きながら、個々の教師が教育目標の達成を図って協働性を追求していくことである⁽¹⁶⁾。それゆえ、教育課程開発の顕在的な事象として確認できる教師の実践だけでなく、その首尾一貫した継続的な実践の底に横たわる教師の価値・信念の内実をも含めた教育課程開発の事象に焦点を当てる必要があると考える。

(2) 協働性と同僚性の関係

協働性の意味を米国の教育研究者グッドラッド (Goodlad, J.I.) が、教育政策と教育実践に焦点を当てて論述した著書『教育更新 (Educational Renewal)』の中で使用している協働性 (collaboration) と同義のものとして使用する⁽¹⁷⁾。というのは、学校組織内の教師同士の協働や当該学校に関係する異質な諸集団相互の価値・信念を媒介に協働する意味を強調したいからである。グッドラッドの協働性の概念には、異質な地域の人々が価値・信念の違いを越えて、多様な教育的考えを交流し合い、教育活動に積極的に参加する意味が含まれている⁽¹⁸⁾。このグッドラッドの見解を踏まえて、協働性を次のように定義したい。すなわち、協働性とは「異質な人々の集団が学校の共通目標を達成するために、各々組織内外での位置と役割を認識し、児童の学習の支援者として教

育活動に積極的に協力している状態をいう。しかも、個々の教師の職能発達を促すと同時に、地域の人々との信頼関係を深め、彼らの教育活動への積極的な参加を促進することにもつながる」と。

一方同僚性とは、職場や地位が同じという限定的な意味で使用するのではない。すなわち、授業実践を中心に相互に観察・批評し合い、共に学び合い、高め合う目的で連帯する教師集団の在り方を捉える概念として、教師は職場に関わる多様な同僚集団に属しているが、そこでの専門家としての対等な成員関係の質を示す概念である⁽¹⁹⁾。したがって、教育課程開発が日々の授業実践の改善を通して促進されることを考慮すると、個々の教師が教育目標の効果的な達成をめざして協働性を追求している状態にこそ、教師の同僚性の本質が見出し得ると考えられる。

（３）教師の実践の基底にある「教師の価値・信念」の析出・分析の方法

学校組織体には、教育課程開発に抵抗意識として作用するような一定の行動様式ないし生活様式が認められるのは周知の通りである⁽²⁰⁾。すなわち、このような抵抗意識の基底に教師の価値・信念が存在しているのである。学校事象が人間の行為に関わる現象であり、人間行為が行為者の価値・信念といった主観的・内面的要素によって決定されることが否定できない以上、学校事象の対象を客観的な方法のみによって追究することは、表面的・外面的に捉えてしまう危険性を孕んでいる。それゆえ、外部から観察され得ないような行為者の主観的「意味」の世界、つまり行為者の行動や認識の奥深くを探り、意識の底で混沌としているものを精細に捉えていく方法が必要なのである。

そこで筆者は、パジャレス（Pajares, M.）が指摘する「教師の信念」⁽²¹⁾に関する二つの性質に着目したい⁽²²⁾。第一は信念の挿話的性質である。つまり、教師の信念は個々の教師に随伴して起こった出来事の理解を特徴づけた「挿話」から引き出されるため、教師の物語や談話の形態で個人的に組織され、認知的要素や情緒的要素の一部を言語的に記述した「言明」（statements）として表出される。第二は信念の「価値」への置換性である。つまり、教師の信念が特定の対象に関連あるいは対象を包括する価値と結びついた時に、規範的行動を促す傾向に置き換わり、その人特有の「行動傾向」となって表出される。以上の二つの性質を考慮すると、教師の信念を捉えるためには、個々の教師が学校文脈の中で、証拠事実となる規範的行動、つまりその人特有の「教師らしさ」を表出している「挿話的語り」（episodic narrative）⁽²³⁾を精細に描き出す必要がある。

そこで筆者は、教師の価値・信念を具体的に析出・分析する判断基準（（１）～（３））と手順（（４）と（５））を次のように設定した。

- （１） 教師の信念は、言明として「挿話」という形態で個人的に組織されている。
- （２） 「挿話」は、その対象に関連あるいは対象を包括する「価値」と結びついている。
- （３） 価値と結びついた信念は、その人特有の「規範的行動」となって表出される。
- （４） 規範的行動としての「挿話的語り」を学校文脈に入り込み生き生きと記述する。
- （５） その挿話的語りに含まれる価値をその教師の「内なる声」⁽²⁴⁾より洞察する。

以上のように教師の価値・信念を析出・分析する判断基準および手順を設定すると、そのための研究方法としてはエスノグラフィー⁽²⁵⁾が極めて有効であると考ええる。

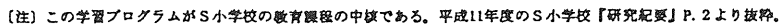
3. S小学校の教育課程開発における「同僚性」に関する事例調査の分析と考察

(1) 本事例調査の対象と方法

S小学校は1999年4月現在、児童数711名、1・2・4学年が各3学級の9学級、3・5・6学年が各4学級の12学級、合計21学級で構成されている。教職員は41名で、このうち教科指導には28名（内講師2名を含む）の教師が当たっている。対象校選定の理由は、教師集団が教育課程開発を中心に日々の授業実践を据え、その授業実践の検討・吟味を通して同僚教師との協働関係を緊密にしながら、今日までの30余年に亘り「学習意欲の育成」という教育課題を一貫して追究しているからである。方法としては、1997年5月1日から1998年3月31日に亘り月平均12日の割での参与観察および1998年4月1日から1999年11月5日の公開授業研究会までの不定期な参与観察を行って収集したデータを分析した。なお、授業参観記録や面接記録等に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため、調査対象教師の承諾を得た上で適宜テープレコーダーに録音し、後で文章に起こした。そして、本事例調査における人名は、個々の教師のプライバシーと事例自体の臨場感への配慮から、すべて仮名とした。

(2) S小学校の教育課程開発の全般的特徴

S小学校は、30余年に亘り「自分に問いかけ、自分で考え、自ら進んで行動する、健康で品性の高い子ども」という教育目標を一貫して掲げている。そして、その具現化を図るために、S小学校独自の学習プログラム（図1）を中心に据え、児童主体の学校生活の創造を試み、個性化・個別化教育の推進と学習意欲の育成に努めている。特色的な教育活動としては、指導の個別化を通して学力向上を図るため、ボランティア活動を積極的に導入したT・Tを基本とする週間プログラム（単元内自由進度学習）、マスタリーラーニング（完全習得学習）、ステップ学習（各シート20問の30ステップの漢字・計算ドリル）など教科の特性や学習内容を考慮した学習である。また、1年生から6年生までの縦割り生活団を基盤とした体育会、清掃活動、ペア活動（異学年交流）、食堂給食などの異学年児童の人間の交流を深める総合的な学習の時間などである。さらに、このような児童側に立つ個性化・個別化教育を展開するために、1単位時間の弾力的運用を図り、1ブロック100分のノーチャイムを基本とする週時程を組織している。そして児童の実態や学習内容に応じて柔軟に時間の運用が図れるように、週1回の学年会で授業実践の反省、進度や時数の調整などに関して話し合い、学級担任が協働・自律的に教育課程を編成・実施している。そしてまた、以上のような学習プログラムの内容は、S小学校が30余年に亘り継続的に追究してきた教育課題「学習意欲の育成」に収斂されている。



教師の価値・信念の視点から、「同僚性」の具体的様相を分析・考察するに当たり、「第2学年集団の同僚性」、「研修主任と個別教師との同僚性」、「校長と教師集団との同僚性」、「教師集団の同僚性を育む校長のリーダーシップ」、「第4学年集団の同僚性を育む外部講師のリーダーシップ」の5種の事例を取り上げる。なぜならば、オグブ（Ogbu, J.U.）が指摘する「観察される事象はその表面的事実よりも深くて多くの意味を持っている」⁽²⁶⁾という見解に依拠し、3年間という長期間にわたって観察対象を相互関連的に観察した結果、教師の価値・信念の視点からの「同僚性」の特徴が上記の5点の具体的事例に整理・集約できるからである。

1997年9月24日（水）、第2学年主任の牟田教諭（男・38歳）が生活科授業「風と遊ぶう」で大型の風車を提示し、学習意欲を喚起するために回る力に気づかせる動機づけをした。放課後の学年会の反省で、次のようなやりとりがみられる。

牟田：それでは追究計画の中で子どもが工夫する余地を奪う提示になってしまいます。

- 51 -

に対して、全く気後れすることなく、学年研究で共通理解した「課題提示の仕方」の異同を厳しく追及している。これは、渡部教諭が牟田教諭の誰の考えにも真剣に耳を傾けてくれる誠実さを確信しているからである。渡部教諭の「①」と語る厳しい表情に「互いの考えを率直に交流し合えてこそ、お互いの飛躍に繋がり、より深い信頼関係がつかれる」とする信念が洞察できる。一方牟田・管野の両教諭は、渡部教諭の発言に呼応するかのように、それぞれの率直な考えを開示している。このように各教諭が忌憚のない対話ができるのは、常日頃から「児童の学習状況」を中心に授業実践を積み重ねる過程で、深い愛情と信頼に基づく同僚性を育み、それぞれの価値観を認め合いながら、不断に相互交流を促進しているからである。したがって各教諭が、決して自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値観をぶつけ合いながら熱心に協議している態度から、「教師は、児童一人一人の考えを大切に、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が洞察できる。また学年会の終了後、牟田教諭は、筆者に「渡部先生は、いつもあの調子で突っ込んでくるんですよ。こっちが『はっ』とするセンスのいい授業をするんですよ」と嬉しそうに語った。その牟田教諭の語りに、渡部教諭の授業への探究心と積極性を見抜き、渡部教諭の成長に対する深い愛情と信頼を寄せている柔軟なリーダーシップが洞察できる。

2) 研修主任と個別教師との同僚性—第3回校内研究会の授業批評を中心に—

1997年9月26日(金)、第3回校内研究会が開催され、和田教諭(女・26歳)の全校授業観察が行われた。その日の放課後、国語科授業「3年とうげ」の事後反省会で、和田教諭と研修主任の赤須教諭(男・35歳)と間で、次のような厳しいやりとりがみられる。

和田：忙しい中で授業研究が終わり、じっくり型の子どものグループで十分書き込みをさせ、話し合いを深めるための工夫の課題が明確になった点は収穫です。
赤須：①それでも子ども一人ひとりを真剣に捉えて授業をしたつもりですか。
和田：学習速度の心配はあったが、自己評価の場面で課題に対するまとめを全員がきちんと書いていたと思います。
赤須：②個人カルテ(座席表に記録した児童の実態の資料)を付けることなら誰でもできると思う。そのカルテをどう子どもに返すかが大切なんです。表面だけの努力で満足したら駄目だ。
和田：③どうして、その日の授業だけみて判断するんですか。もっと努力の過程もみてほしい。……………(中略)。納得がいきません。

和田教諭の授業反省に呼応した赤須教諭は「①、②」と発言し、遠慮なく和田教諭の授業実践の不備を指摘している。一方和田教諭は、赤須教諭の指導に対して、少しも気後れすることなく、内なる声を「③」と率直に表明している。赤須教諭の厳しい語りに、「教師は、児童一人一人の考えを大切に、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とか、「教師は、自らの足らないところを反省し、不断に自身を磨く努力をしなければならない」とする信念が窺える。赤須教諭の和田教諭をみつめる厳しいまなざしの中に、和田教諭の授業への探究心と積極性を見抜き、「現状に満足するな。常に自身を厳しく問い質さなければ成長できないぞ」と、さらなる飛躍を期待する信念が窺える。事後反省会終了後、和田教諭は筆者に次のよう

に語った。「赤須先生は、絶対授業には妥協しません。容赦ないです。とにかくどんな事にも手抜きしないで本気で取り組むんです。教材をとことん突き詰めて考えたり、子どもに徹底的にのめり込んで考えないと駄目なんです。いつもこうなんです。でもすっきりします。とにかく少しでも赤須先生に追いつきたいです」と。この和田教諭の誠実な語りに、赤須教諭の信念を無意識のうちに共有している態度が洞察できる。つまり和田教諭は、授業実践を通した赤須教諭の信念との葛藤を否定的に捉えるよりは、むしろ肯定的に受け止めている。これは、常日頃から赤須・和田の両教諭が互いの価値を認め合い、不断に交流を図りながら「学習意欲の育成」という教育課題の達成に向けた協働性を追求しているからである。

3) 校長と教師集団との同僚性—総合的な学習「ふれあいタイム」の実施をめぐる—

1998年3月11日（水）、第8回教育課程編成委員会の検討会が開催され、「ふれあいタイム」の実施に関する話し合いが行われた。その席上、秋山校長（男・58歳）の「時間の確保」に関する問題の指摘で口火が切られ、教師集団に次のようなやりとりがみられる。

秋山：自分の頃は、どんな時でも休み時間は子どもが楽しく遊んでいた。時代が変わったと言えばそれまでだが、①子どもとのふれあい（いわゆる一緒に遊ぶの意）の時間がとれないなら、S小の研究体制を思い切って見直す必要があるのではないか。

管野：研修会にいくと、友人から「管内でも評判だけど、そんなに退勤が遅いの」と質問されます。②遅いのを自慢するつもりはないですが、子どもの問題は時間では簡単に割り切れません。その時の状況に応じて時間は柔軟に使うべきだと思います。

綿引：③外で遊ぶ姿だけがふれあいではないと思う。私は、帰りの会で読み聞かせを余裕をもってやりたいので、ふれあいタイムを学級裁量の時間にしてほしい。

黒澤：④原則ということだから、必ず計画通りとは限らない。学年の実態に応じて変わるのは当たり前だと思う。

清水：内容を固定せず、場所だけ決めてはどうか。⑤内容が決まっていると、「やらなければならない」という気持ちが働き、むしろ子どもたちを窮屈にってしまう恐れはないだろうか。

塙：⑥子どもの問題は、ふれあいタイムだからと言って、簡単に割り切れるものではない。遊びの中でのふれあいも大切だが、授業の中でのふれあいを一番に考えたい。要は、子ども一人一人をどう理解してかわるかだと思う。

幾分語気を強めた秋山校長の「①」の語り中に、「教師は、子どもと一緒に遊ぶことが大切である」とする信念が洞察できる。この秋山校長の語りに対して、管野・綿引・塙の各教諭が気後れすることなく、秋山校長と異なる価値である「子どもの問題は簡単に時間では割り切れない」、「子どもと一緒に遊ぶだけがふれあいではない」、「子どもを理解して関わることが重要である」とする内なる声の「②、③、⑥」を率直に表明している。秋山校長の問題提起と誠実に向き合って語る各教諭、すなわち管野教諭には「教師は、児童と共に学びながら、生き生きとした心の繋がりを育み、児童から学ばなければならない」とする信念が、綿引教諭には「教師は、自身の受け持つ児童の学習経験の質に責任を負わなければならない」とする信念が、塙教諭には「教師は、一人一人の児童の考えを大切に、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が、それぞれ窺える。

一方、教務主任の黒澤教諭（男・35歳）と生徒指導主事の清水教諭（男・36歳）は、それぞれ8学年（管理職を中心とする学級担任外の教諭の意味）の立場から、秋山校長と教師集団の価値・信念の対立を柔軟に緩和する方向で、「④、⑤」と語っている。秋山校長が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で「ふれあいタイムの実施」という課題に集中して、忌憚のない話し合いが展開されている。これは常日頃より、秋山校長が「学び合う教師集団を確立し、瑞々しい、若さあふれる学校を自ら創らなければならない」とする信念に基づき、個々の教師の価値観を尊重し、教師相互の交流を促進しているリーダーシップが基底にあるからである。また、ここに登場した秋山校長を含む6名に代表されるように、S小学校の教師集団には、お互いの多様な教育観や指導観の相違を認め合いながら、徹底的に論議し合う協働過程を通じて、「教育目標の実現に努力する教師の連帯感」は、児童たちの学校生活に活力を与える」とする信念が随所に確認された。

4) 教師集団の同僚性を育む校長のリーダーシップ—新採教師の授業研究を中心に—

1997年6月20日（金）の第2校時に、教職1年目の福地教諭（女・22歳）による国語科授業「つり橋わたれ」（16時間取り扱い）の授業研究が行われた。その日の昼休み、学年主任の前島教諭（男・37歳）と福地教諭が、学年便りの印刷のため職員室へやって来た。椅子に腰掛けて、お茶を飲んでいた秋山校長は、福地教諭をみかけるとすぐに傍らに寄っていき、今日の授業についての感想を次のように語った。それに呼応するかのように、その話し合いの輪の中に、個々の教師が次々と参加している。

秋山：①子どもの目が最後まで生き生きとしていたな。個の特性がしっかり捉えられていた証拠だ。よかったぞ。

前島：個を捉えた支援ができていたから、子どもへの返し言葉の間の取り方に余裕があったね。（煙草を吸い終えた教務の黒澤教諭がすぐに話し合いの輪に参加してきた。）

黒澤：個の特性は捉えられていたけれど、それが学級の学び合いの深まりにまで発展していったのはどうしてか。②福地先生は教室で誰の立場で授業を展開していたのか。教師、子ども、それとも傍観者。教師の意図がみえない。教材研究不足だな。（毎日、福地教諭の教室の様子をみていた養護教諭の白沢教諭（女・29歳）が、黒澤教諭の話に割って入ってきた。そして、珍しく激しい口調で）

白沢：黒澤先生は自分がやってきた基準で評価するから、いつも厳しすぎるんですよ。福地先生が今日の授業にどれだけ準備して臨んでいたか知っているんですか。（黒澤教諭は、頭をかきながら、笑みを浮かべている。）

秋山：③白沢先生、大丈夫だ。黒澤先生は福地先生のことなら何でも知ってるから。

福地：昨日、黒澤先生にはっぱをかけられたんです。要は子どもの姿だから、ごまかしはきかないから、自分の思った通りやれて。

対等な関係の中で、教師集団の忌憚のない話し合いが展開されている。まず秋山校長は、「①」と語り、新採ながら授業実践に積極的で前向きな福地教諭の価値を見抜き、その価値を福地教諭に率直に伝えている。この語りに「常に教師の全体をみつめ、熟慮しながら問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が看取できる。また誰もが福地教諭の実践を賞賛する中で、黒澤教諭だけは厳しい表情で「②」と語り、福地教諭の教材研究の不足を指摘している。この黒澤教諭の態

度に、福地教諭の負けず嫌いで探究心旺盛な価値を見抜き、「現状に満足するな。教師も一人の学習者として絶えず追究しなければならない」と後輩教師を育てようとする信念が窺える。さらに秋山校長は「③」と語り、白沢教諭の黒澤教諭に対する激しい態度に穏やかな介入を図っている。これは、常日頃の黒澤教諭の職務態度より、後輩を育てようとする黒澤教諭の価値を見抜いているからである。授業実践に関する協議は、フォーマルな部分とインフォーマルな部分（例えば、必要に応じて廊下や空き教室で、集会後のほんの僅かな時間で話し合い、児童の学習状況を共有し、協力し合って適切な手立を考えている）とが調和的に織り合わされた様式で随時頻繁に行われていた。このような教師集団の発言から、「教師は一人一人の児童の考えを大切にし、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が洞察できる。

5) 第4学年集団の同僚性を育む外部講師のリーダーシップ—公開授業研究の疑問点—

1997年6月27日（金）の午前中に第2回校内授業研究会が行われた。そして午後1時30分から4時までの予定で、学年毎の研究協議会が行われた。午後4時30分に第4学年の研究協議会が終了した。その直後、学年主任の綿引教諭（男・35歳）が10月の公開授業研究に向けた疑問点を助言者である岩下指導主事にかなり厳しい表情でぶつけている。

綿引：自分の疑問は、「授業だけで本当に個を捉えられるのか」ということです。子どもとの遊びの時間を子どもと触れ合って、学校全体の生活の場で捉えるのが本当ではないですか。
岩下：子どもの普段の授業を見せればいい。子ども以外のすべてにおいて、「こうあらねばならない」が先にきては、子どもの側に立った授業はできないのではないか。
堤：私もそう思います。10月31日は子どもには365日の1時間の授業なんです。特別の授業で上手にみせることではないはずですよ。①みせかけ、よそいきの、その時だけの授業はやりたくありません。
岩下：そうです。子どもが一番それを敏感に感じます。だから自力解決、支援、子どもからの気づきを大切に、できるだけ教師が表に出ないようにしたいです。
綿引：でも私は、②子どもが気づかなければ、いつものように自分からはっきり、厳しく突っ込んだ指導をしたい。子どものやる気を落とさないように、怒るところも怒らないでハイハイといい顔をした授業はしたくない。

一般に、研究者や教育行政機関職員との協力関係を構築している学校は少なくない。しかしその協力関係は、「教える＝教えられる」という権力的関係に組み込まれた「企てられた同僚性」が大半であるように思われる。しかし、綿引・堤両教諭と岩下指導主事は、誰か一人が特権を握っている様子もなく、対等な関係の中で「児童の学習状況」という課題に集中して、忌憚のない話し合いを展開している。これは、彼らがそれぞれの社会的立場を越えて本音で対話できる信頼関係を育てているからである。綿引・堤両教諭の内なる声を開示した「①、②」の語りに、「教師は、児童一人一人の考えを大切にし、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」とする信念が洞察できる。また、綿引・堤両教諭の考えに真剣に対応している岩下指導主事の態度から、両教諭の授業への探究心と児童への誠実さを見抜き、その価値のよさを実現させようとする岩下指導主事のリーダーシップが窺える。

4. 結語

本稿は公立小学校の教師集団の同僚関係の事例を取り上げ、個々の教師が語る「挿話」を記述し、その意味を反省的に再解釈することを通して、教師集団の同僚性の内実を明らかにした。その結果、S小学校の教師集団が協働性を追求している状態では、様々な信念が共有されていた。すなわち、「教師は、児童一人一人の考えを大切にし、常に児童の全体をみつめ、悩み、熟慮しながら、問題解決への糸口を探らなければならない」や「互いの考えを率直に交流し合えてこそ、互いの飛躍につながり、より深い信頼関係がつかれる」等の信念である。これらの信念の共有は、S小学校の教師集団が教育目標の効果的な達成を目指して、日々の授業実践の厳しいまでの検討・吟味を通して同僚性を育み、その同僚性を基盤に緊密な協働性を長年に亘り追求してきたゆえ可能になったと思われる。

このように「挿話」という一つの言葉で括られた多様な現象の中には、個々の教師の文化的価値観が如実に反映されており、教師集団のダイナミズムを表出するものとして捉えることができた。これは、エスノグラフィーによって教師の価値・信念にまで踏み込んで、観察者側ではなく被観察者の側の論理を反映した教師の潜在的な本音に基づいた解釈を志向できたからであると考えられる。

また前述の通り、油布佐和子は永井聖二の研究成果を踏まえ、日本の教師文化には改革に馴染みにくい教師集団の日本的特徴としての「である」論理、すなわち「清新な試みを無効化する『同僚との調和』」が存在するという見解を提示している。そして佐藤学の同僚性に関する見解は、一般的・抽象的な内容に止まっている。しかし、個々の教師の「挿話的語り」の意味を再解釈すると、同僚性は次のような豊かな内実を具えていた。すなわち、「同僚性とは、児童の確かな変容をめざして、個々の教師がお互いに悩みながらも、児童の学びを中心に授業実践を積み重ねることによって、自身の内省を通して本音で対話できる、愛情と信頼を基盤とする厳しい人間関係を育てている状態である。さらに個々の教師が自己効力感や自己価値観などを内包した児童観や授業観を実感している状態である」と。それゆえ、「同僚性」を育てている教師集団は、各々が決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの実践をあからさまにし、たとえ自身の実践が批判され、反発を感じる場合でも、その葛藤を否定的というよりも、むしろ肯定的に受容する謙虚さを持っている。すなわち、教師集団において個々の教師が「意味ある他者」として認識されていた。そして、教師集団は互いに心を開いて協力しながら教育課程を開発する過程で、教師同士の忌憚のない議論を活発に行っていた。このような事実から、教師集団に関する油布佐和子が質問紙調査に基づいて導出した知見としての「である」論理はみられず、むしろ「する」論理が重視されていた。これは、個々の教師が自身の殻に閉じこもることなく、互いの価値観をさらけ出すことを通じて、学校や教師を清新にする「同僚性」を育てていたからであると考えられる。以上のような「同僚性」の特徴を踏まえて、個々の学校が教育課程開発を推進していくための示唆として、次の2点を指摘したい。

第一に、学校の主導者（特に管理職や学年主任など）は個々の教師の価値を洞察し、自覚させ、

実現させるためのリーダーシップを発揮することで、自己効力感や自己価値観を内包する「同僚性」を、教育目標を効果的に達成するための「協働性」へ高める必要がある。そのためには、職務や個々の教師の価値を学校の主導者のみが把握しているだけでは「同僚性」は育み得ない。その職務に従事する教師はもちろんのこと、教職員全員が互いに同僚教師の価値や人間としての存在価値を認め合ってこそ、その価値が最大の効果を発揮でき、児童の確かな変容を導く協働性の追求を可能とするのである。

第二に、個々の学校が教育行政、管理職、地域社会などの要請により教師の価値・信念に生み出される様々な制約を乗り越えるように努力する必要がある。そのためには、個々の教師が日々の授業実践を中心に、絶えず児童の学習状況に即して教育課程を評価する活動を通して教師の信念を共有することである。そして愛情と信頼を基盤とした「同僚性」を育むことである。その結果、個々の教師がその「同僚性」を基盤に日々の教育活動を主体的に展開し、児童の確かな変容を導く協働性の追求を可能とするのである。

このような独自の解釈は、観察者にとって都合のいい論理、短期間の観察、表出した行動の表象とその解釈の立場からは得られない。これは、被観察者である個々の教師との長期間に亘った日常生活を共有する中で、彼等の見方を受容し、彼等の信頼を得ることから獲得できたと考える。

ただ本稿で検討したのは一つの学校の教師集団の「同僚性」であり、ここで得られた結果がそのまま日本の教師集団全体に当てはまるとは考えていない。しかしながら、このようなエスノグラフィーによるデータの集積は、制度分析や統計資料と補完的に用いることで、「同僚性」の本質的理解が図られ、その結果、最も変わりにくい特質を有する教師文化変革の可能性にも重要な示唆を与え得ると考えている。

<注>

-
- (1) 佐藤学「教師文化の構造」稲垣忠彦他編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年、30頁。
 - (2) ローゼンホルトは協働学校の視点から、またハーグリーブスは教師文化の視点から、それぞれ同僚性を論じている。Rosenholt, S. J., Teachers' Workplace, New York: Longman., 1989 および Hargreaves, A., Changing Teacher, Changing Times: Teachers' Work and Culture in The Postmodern Age, Cassell, 1994.
 - (3) Little, J. W., "The Persistence of Privacy; Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations," Teachers College Record, 94 (4), pp.509-536.
 - (4) 佐藤学『教師というアポリア—反省的实践へ—』世織書房、1997年、405頁。
 - (5) 諏訪英弘「教師間の『同僚性』に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第1部（教育学）第44号、1995年、213-220頁。
 - (6) 油布佐和子「教員文化と学校改善」牧昌見・佐藤全編著『（日本の教育 第4巻）学校改善と教職

- の未来』教育開発研究所、1990年、39-63頁。
- (7) 今津孝次郎「学校組織文化と教師」『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』第39巻第1号、1992年、35-49頁。
- (8) Hargreaves, A., "Cultures of Teaching : A focus for change," Hargreaves, A. & Fullan, M.G.(eds.), Understanding Teacher Development, Cassell, 1992, pp.226-229.
- (9) 諏訪英弘、前掲論文（注5）、215-217頁参照。
- (10) 油布佐和子、前掲論文（注6）、58-59頁参照。
- (11) 久富善之「学校文化の構造と特質—『文化的な場』としての学校を考える—」堀尾輝久他編『学校文化という磁場（講座学校学6）』柏書房、1996年、8-41頁参照。
- (12) 文部省編『カリキュラム開発の課題』、1975年、9頁参照。
- (13) 同上書、18頁参照。
- (14) 同上書、24頁参照。
- (15) 安彦忠彦『学校の教育課程編成と評価』明治図書、1979年、238頁。
- (16) 黒羽正見「教育課程経営の継続的更新に関する事例研究—公立S小学校の協働性の解明を中心にして—」日本学校教育学会『学校教育研究』第14号、教育開発研究所、1999年、77-89頁参照。
- (17) Goodlad, J. I., Educational Renewal ; Better teacher, better school, Jossey-Bass, 1994, pp.223-234.
- (18) Ibid., pp.223-228.
- (19) この同僚性の概念は、学校改善や教師発達において成功を収めている学校の教師集団の特質を描写するために、リトル（Little, J. W.）が用いたものである。そのリトルの考えを参考にして、筆者なりに協働性との関係で定義づけた。Little, J. W., "Norms of Collegial it and Experimentation ; Workplace Conditions of School Success," American Educational Research Journal, Vol.19（3）, 1982, pp.325-340.
- (20) 梅澤正『企業文化の革新と創造』有斐閣、1990年、74-78頁参照。
- (21) 筆者は、教師の信念の概念を「個別教師が教育行為の対象について潜在的に保持する暗黙知をいい、児童観や授業観をはじめ、その教師の効力感や受容感等の感情を含む」と定義する。
- (22) Pajares, M., "Teacher's Beliefs and Educational Research ; Cleaning up a messy construct," Review of Educational Research, 1992, Vol.62, No. 3, pp.307-332.
- (23) 挿話的語りとは、学校における教師の個人的体験がその時々的情動と結びつき、その人ならではの「教師らしさ」が表出される自然な語りである。Ibid., pp.307-315.
- (24) Wertsch, J. V., Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action, Prof. J. V. Wertsch., 1991. [邦訳] 田島信元他訳『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』

福村出版、1995 年、29-30 頁参照。

- (25) 筆者は事例調査法、とりわけ参与観察法を中心とする新しいパラダイムとしてのエスノグラフィーを採用した。エスノグラフィーで重要なのは、客観性や科学性ではなく、その場の固有な文化の全体像を洞察力に満ちた叙述によって提示することにある。この意味でエスノグラフィーは、演繹型の一般理論による調査とは異なり、個別・特殊・帰納を重視する方法である。黒羽正見「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察—公立 S 小学校の対象のエスノグラフィーを通して—」『日本教師教育学会年報』第 8 号、1999 年、89-97 頁参照。
- (26) Ogbu, J. U., “School Ethnography ; A Multilevel Approach,” Antholopology and Educational Quarterly, 12 (1) , pp. 3 -29.